

نظريات تعلم اللغة وتعلّمها من القديم إلى الحديث

إعداد

د. علي أحمد مذكور

نظريات تعلم اللغة وتلّمها من القديم إلى الحديث

د. علي أحمد مذكور

مقدمة:

اللغة قدر الإنسان، فلغة الإنسان هي عالمه، وحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه، فهي ولاء وانتماء، وثقافة وهوية، ووطن وشخصية، فاللغة هي الهواء الذي نتنفسه، والماء الذي نشربه، والطعام الذي نأكله، والفكر الذي يدور فينا وحولنا، فهي تحمل المجتمع في جوفها، وتعبر عن ضميره، وتشكل حياته، وتوجه سلوك أفراده، وجماعته، ونظمها ومؤسساته.

واللغة هي الأم التي تنسج شبكة الوفاق بين أفراد المجتمع وجماعاته، ونظمها ومؤسساتها وقيمه ومعتقداته، فلا وفاق بدون لغة ولا مجتمع بدون وفاق، وكما تسهم اللغة في صياغة المجتمع، فإن المجتمع يسهم بدوره في صياغتها وتطويرها، فالجماعة الناطقة باللغة هي التي تهب الألفاظ معانيها وتشق من المفردات ما يعبر عن مستحدثاتها ومراميها.

واللغة منهج للتفكير، ونظام للاتصال والتعبير فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، وفي معجمها، ونحوها، وصرفها، وتصووصها، وفتها، وأدبها.. فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية.

أزمة العربية في بلادها:

اللغة العربية أهم مقومات الثقافة الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة وحيتها وشخصيتها، لذلك صمدت أكثر من

سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها وازدهارها، وشاهدأ على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون.

وفي اللغة العربية ذاتها سمات تميزها، من أهم هذه السمات قدرتها الفائقة على حساسية التواصل، فاللغة العربية لغة غنية ودقيقة إلى حد كبير، فقد استواعت التراثين العربي والإسلامي، كما استواعت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارة القديمة كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية.. إلخ، كما نقلت إلى البشرية في فترة ما، أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقى. وما تزال تنقل إلى العالم اليوم العقيدة الشاملة ممثلة في كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، فالقرآن نزل بلسان عربي مبين، وهذه حقائق يجب ترسيخها في عقول الناشئة، كما ينبغي أن تكون أهدافاً ثابتة لعلوم اللغة والأدب والفنون خاصة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية عامة.

وهي لغة موسيقية شاعرة، فإذا تكلم ذو بيان فإنك تطرب لسماعها، وتفهم بيتها، وترتاح لمعاناتها وأصواتها، وهي بهذا الجرس والرنين منحت العربي التفوق في الأداء كلاماً وكتابة، وغناء وشعرأ على وزن وقافية. لذلك يجب التركيز في مناهج تعليمها على تدريب المتعلم على التذوق الأدبي والفنى، وعلى الإحساس بالجمال في الأداء اللغوي، وعلى حسن الإلقاء.

وهي لغة متميزة من الناحية الصوتية؛ فقد اشتغلت على جميع الأصوات في اللغات السامية، وأصواتها تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان، ابتداء بما بين الشفتين في نطق حروف كالباء والميم والفاء، وانتهاء، بجوف الناطق في حروف كالألف والواو والياء(١)، لذلك فإن

تدريب الأبناء على إخراج الحروف من مخارجها، ونطق الأصوات بطريقة سليمة، يعتبر هدفاً من أهم أهداف مناهج تعليم اللغة العربية.

وبالرغم من تميز اللغة العربية، إلا أنها نعى أزمة لغوية طاحنة.

هي - في الواقع - دليل على انتكasse الأمة وتبعيتها، وتخلفها عن الركب، ويرجع نبيل على أسباب الأزمة إلى عوامل كثيرة من أهمها :

١- عدم إلمام الكثريين لدينا بجوانب إشكالية اللغة؛ حيث يقتصر تناولها في أغلب الأحوال على الجوانب التعليمية، والمصطلاحية، خوفاً من الخوض في دراسة علاقة اللغة العربية بالدين والسياسة القومية والوطنية.

٢- قصور العتاد لمعظم منظرينا اللغويين، وخاصة بعد أن أصبحت اللغة ساحة ساخنة للتدخل الفلسفية، والعلمية، والتربوي، والفنية، والإعلام، والقانوني.

٣- خطأ التشخيص لأدائنا اللغوي. حيث يوجه الاتهام إلى إدانة اللغة العربية ذاتها، تحت زعم أن هذه اللغة الإنسانية العظيمة تحمل بداخلها كوابن التخلف الفكري والعجز عن تلبية مطالب العصر!

٤- الابتعاد عن السبب الحقيقي وراء ذلك، وهو العولمة الاقتصادية، وانهيار الجماهير العربية بثقافة الغرب ولغاتها، وتدحرج اهتمام الجماهير باللغة العربية، وعدم اعتراضهم بها، وإلحاق أبنائهم بالمدارس الخاصة والجامعات الخاصة، التي تعلم باللغات الأجنبية، والافتخار بذلك واعتباره نوعاً من الوجاهة الاجتماعية، ودليلًا على التقدم الحضاري!!! وهذا تقوم اللغة العربية دليلاً شاهداً على الانتكasse الثقافية للأمة في الوقت الحاضر.

٥- غياب إرادة الإصلاح اللغوي إننا نعاني من أزمة لغوية حادة تلطخ جبيننا الحضاري، وجاءت تكنولوجيا المعلومات لتضيف إلى الأمة بعداً جديداً،

يتعلق بضرورة معالجة اللغة العربية آلياً بواسطة الحاسوب (٢)، ومع ذلك فحركات التعريب تواجه معارضة شديدة بعد أن سارت شوطاً لا يأس به من قبل، والحكومات عاجزة، أو فلنقل بصراحة غير راغبة في فرض تشريع ملزم بعدم استخدام اللغات الأجنبية في التعليم، وفي لافتات المحلات، وغير راغبة في أن تقضي حتى بإسرائيل التي تحرم استخدام المصطلح الأجنبي الذي يتم إقرار مقابل له باللغة العبرية.. ووصل بهم الأمر إلى أنهم يعلمون أبناء العرب اللغة العربية باللغة العبرية!.

٦- عولمة تعليمنا، بحيث لا تعكس سياساته، ومفاهيمه، وسلوك مدرسيه، وأداء طلابه، ما للغة الأم من أهمية، فالاهتمام باللغة العربية لا يتم إلا من خلال المقرر الخاص بها! وأما المقررات الأخرى فهي حرفة طيقة من قيود العربية والالتزام بها، وفي مقرر اللغة العربية ذاته، يتم اختزال العربية في النحو، ويتم اختزال النحو في إعراب أواخر الكلم! ويصل الأمر إلى حد الإبقاء عندما تعلم اللغة العربية من قبل المدرسین باللهجات العامية!... وهكذا لم يثمر التعليم العربي - في الواقع - إلا مزيداً من عزوف الطلاب عن مداومة تعلم لغتهم الأم، وتذوق مآثرها!

٧- التعليم باللغات الأجنبية على مستوى التعليم العام والجامعة، بالرغم من الحقيقة العلمية التي أجمع عليها الباحثون واللغويون، وهي أن التعليم بغير اللغة الأم يغلق مفاتيح الفكر، ويعرقل عملية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين، إلا أن المخططين لسياسة التعليم قد صموا آذانهم - رغم الاعتراضات المتكررة في كل الندوات والمؤتمرات - عن سماع ذلك، وسمحوا بإنشاء المدارس التي تعلم باللغات الأجنبية على مستوى التعليم العام وهو الأمر المحرم لدى الدول المتقدمة، كما سمحوا بفتح الشعب والأقسام التي تعلم باللغات الأجنبية على مستوى التعليم العالي، غير

ناظرين إلى التجربة المصرية القديمة التي كانت تعلم الطب باللغة العربية، وخرجت الأفذاذ النادرين الذين لا يثق معظم الناس إلا بطبيهم وعلمهم. وغير مهتمين بالتجربة السورية الرائعة السائدة حالياً.

ولقد أدى الاهتمام بالتعليم باللغات الأجنبية إلى إهمال حركة التعرّيف بل وإلى معارضته من قبل كثيرون من الأكاديميين، بل ومن بعض رواد الحداثة وما بعدها، إنما بحاجة إلى إثارةوعي القيادات السياسية في الوطن العربي بخطورة المشكلة اللغوية، التي هي من الخطورة والأهمية بحيث يصعب علاجها أو تناولها من دون استراتيجية واضحة للإصلاح اللغوي الشامل، وذلك في إطار خطة قومية أكثر شمولاً لإعداد الأقطار العربية للدخول إلى عصر المعلومات والمعرفة (٣).

إن رسم الخطة القومية سالفة الذكر يتطلب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف نهيئ لغتنا العربية لمطالبة عصر المعلومات؟
- كيف نبعث الحياة في كيان هذه اللغة العظيمة تظيراً، وتعليناً، واستخداماً؟
- كيف نحررها من احتكارية بعض المتخصصين فيها الذين يدورون حولها ولا يردون حوضها؟
- كيف نخرجها من دلالة اهتمام المتخصصين فقط إلى الدائرة الأوسع والأشمل، وخاصة بعد أن صار علم اللغة الحديث يستند - فيما يستند إلى الرياضيات، والهندسة، والإحصاء، والمنطق، والبيولوجي، والفيسيولوجي، والسوسيولوجي، وأخيراً علم الحاسوب ونظم المعلومات؟

٤ / على أحمد مذكور

- كيف نهتم بالمعالجة الآلية للغة العربية، ونعرب نظم التشغيل، وننتح لغات برمجة عربية، ونسعد للدخول إلى عصر الترجمة الآلية عن طريق اللغة العربية (٤).

إن التفاسع في هذه الأمور في غاية الخطورة؛ حيث إن إسرائيل قد تقدمت إلى منظمة الوحدة الأوروبية لتطوير نظم الترجمة الآلية من لغات دول السوق إلى اللغة العربية (لا العبرية)؛ وذلك حتى تتأهل لدخول الأسواق العربية من هذا الباب، وحتى تستطيع النفاذ المباشر إلى التفاصيل الفنية الدقيقة لترجمة نظم المعلومات، والاحتفاظ بالأسرار التكنولوجية الدقيقة لترجمة نظم المعلومات، فإذا سمحنا لإسرائيل أن تتولى نيابة عنًا مهمة معالجة اللغة العربية إليها، فعندئذ تكون قد حلّت بنا كارثة تقافية كبيرة (٥).

ضرورة تعليم الناشئة مبادئ البرمجة:

إن نظم التشغيل تتعامل حالياً مع اللغة العربية مثلها مثل غيرها من اللغات الأخرى على مستوى عنصر الحرف، لكن مع تقدم نظم التشغيل الآتي لا محالة، سوف ترتقي هذه النظم للتعامل مع الكلمة العربية، أي على المستوى الصRFي، ثم مع الجملة العربية؛ أي المستوى النحوي، لكن هذا يحتاج إلى جهود المستثمرين، ومساهمة الباحثين والخبراء والمطوريين؛ لأن شركات مايكروسوفت الأجنبية ليست لديها الدافع للإنفاق على اللغة العربية، وليس لديها الخبراء في هذه اللغة أيضاً. لذا يحتاج الأمر إلى جهود المخلصين من أبناء الوطن العربي في كل هذه المجالات.

كما أنشأ في أمس الحاجة إلى أن نعلم صغارنا مبادئ البرمجة باللغة العربية؛ نظراً إلى العلاقة الوثيقة بين البرمجة والفكر من جانب، وبين الفكر

واللغة من جانب آخر. وقد عربت لغات سهلة للصغار مثل لغة "اللجو" ولغة "البيسك" إلا أن جهود التعريب قد توقفت - للأسف - هي الأخرى، في ظل غياب الحماس للتعريب عموماً إضافة إلى أسباب أخرى.

النحو منهج لتفكير ونظام لتعبير والاتصال:

ولكن أين موقف النحو من كل هذا؟ وما دوره في تدريس العربية وحفظ نظمها؟ إن الغاية من تدريس النحو إرساء النظام اللغوي في الذهن، وإقامة اللسان، وتجنب الحن في الكلام؛ فإن تحدث المتعلم أوفراً أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب.

إن تعلم اللغة العربية إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية وال نحوية والمعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفياً. فتعلم اللغة يستند إلى الفهم الوعي لنظام اللغة كشروط لإتقانها، فالكافية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه (٦).

النظريات اللغوية وموقفها من النحو:

لكن تدريس النحو قد خضع لنظريات لغوية حددت موقفها عبر التاريخ، إن النحو العربي من حيث محتواه وطريق تدريسه - كما يعلم عندنا - ليس علماً ل التربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد نحوية! وقد أدى هذا مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة ذاتها.

إن جوهرة المشكلة ليس في اللغة ذاتها، إنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تقنية، وقوالب صماء، نتجرعها تجراً عقيماً، بدلاً من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة (٧).

إنه لا يمكن فهم دور النحو في تدريس اللغة العربية، دون فهم النظريات التي تفسر نظام اللغة، وتحكم طرائق تعليمها وتعلمها على مر العصور.

ويمكن القول - بصفة عامة - إن تفسير نظام اللغة وطريقة تعليمها وتعلمها، والوقوف على دور النحو في ذلك، قد مر عبر العصور من خلال ثلاثة نظريات رئيسية هي بحسب الإصلاحات الحديثة:

- النظرية البنوية.
- والنظرية السلوكية.
- والنظرية المعرفية.

وسنعرض لكل نظرية من هذه النظريات، ولدور النحو فيها من حيث المبنى والمعنى والتعليم والتعلم فيما يأتي من هذه الورقة.

النظرية البنوية :

يرى الباحث أن "البنوية" اسم حديث نسبياً لطروحات قديمة، بدأها الإمام عبد القاهر الجرجاني - المتوفي سنة ٤٧١هـ - فيما يسمى بنظرية "النظم" التي تناولها بالتفصيل في كتابه: دلائل الإعجاز، ثم أعاد طرحها - بشكل أو بآخر - دي سوسير تحت اسم "البنوية"، ثم أعاد الحديث عنها تشومسكي في السبعينات من القرن العشرين تحت اسم النظرية "التحويلية"

التوليدية" أو "النحو التوليدي"، الذي ظن كثير من الباحثين أنها ثورة في كيفية تعلم اللغة غير مسبوقة!

البنيوية بين عبد القاهر ودي سوسيير وتشومسكي : نظريه النظم عند عبد القاهر :

اهتم السابقون على الإمام عبد القاهر الجرجاني بالألفاظ وجعلوا لها شأنًا كبيراً في تحقيق بлагة الكلام، ورفض عبد القاهر ذلك بشدة، على اعتبار أن الألفاظ عنده تابعة للمعاني، وأنه لا يتصور أن تعرف لفظاً موضعياً من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتلوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيباً ونظمأ، وإنما تتلوخى الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك، فإذا تم لك ذلك اتبعتها الألفاظ وقفوت بها آثارها، وإنك إذا فرقت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتاج إلى أن تستأنف فكرأ في ترتيب الألفاظ؛ بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعنى، وتتابعه لها، ولاحقة بها، إن العلم بموضع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق (٨).

فالإعجاز في النص القرآني أو النص الأدبي البليغ عند عبد القاهر لا يكمن في الألفاظ بالدرجة الأولى، وإنما يكمن في الأفكار، فطريقة بناء الفكرة وترتيبها وإخراجها هي أساس البلاغة، والبلاغة التي ترجع إلى الفكر أكثر من اللفظ يجعل لغتها عالمية، يستمتع بها أصحاب اللغات الأخرى حين تترجم لهم، فلن يستمتع غير العربي - مثلاً - بنص عربي يترجم له، إذا كان كل ما يميزه هو مجموعة من الألفاظ العربية الجميلة لأن الترجمة لن تستطيع مهما بلغت دقتها نقل جمال الألفاظ العربية، وإنما يستمتع حيث يكون النص ذات قيمة فكرية (٩).

إن النَّظم عند عبد القاهر ذو مسْتُويَيْن: مسْتُوى فكريٍّ نفسيٍّ، ومسْتُوى لفظيٍّ صوتيٍّ، والأول هو الذي يستدعي الثاني ويؤلفه، وليس العكس، فهو يربط بين البلاغة - باعتبارها فناً قولياً - وبين الفنون الجميلة الأخرى، مثل الرسم والنحت والتصوير والنَّقش. ويرى أن الفنان هو الذي يهب المادة الخام وجوداً جديداً، فقد يتناول اثنان قطعة من الحجر، فيشكل واحد منها من هذه المادة تمثلاً رائعاً للدقَّة والجمال، يكاد ينطق بالمعاني التي أودعها فيه الفنان، في حين يصنع منها الآخر مسخاً مشوهاً لا يعبر عن شيء، وهنا تجد الفارق كبيراً بين الصورتين مع أنهما في الأصل من مادة واحدة، وكذلك الحال بين الشاعر والشاعر الآخر في توخيهما معاني النحو ووجوهه التي هي محصول النَّظم (١٠).

والعمل البلاغي الجميل في نظرية عبد القاهر لا يمكن الفصل فيه بين الشكل والمضمون، ولا يمكن النظر فيه إلى كل جزئية على حدة، ولكنه يجب النظر إليه باعتباره كلاماً متماسكاً، فالنظم من النَّظام، فلو أخذنا مثلاً جزءاً من التمثال الجميل كألف التمثال، وفصلناه عن بقية الجسم، فإنه لا يمكن الحكم عليه بالجمال أو عدمه، إنما يحكم عليه بموضعه من التمثال وتناسقه معه.

ذلك الأمر في الفن القولي؛ فالنظم أن تكون كل جزئية فيه في خدمة النظام العام، وأن تكون كل جزئية في مكانها من التعبير تقديمأً أو توسطاً أو تأخيراً، وأن تكون هناك علة وسبب يقتضي وضع كل جزئية في مكانها، حتى لو وضعت جزئية في غير مكانها لاختل النَّظم، وهذا لا يمكن أن تتحققه الألفاظ ولا غرابة الكلمات ولا خفتها، وإنما يكون بمراعاة المعاني النحوية للكلمات، وموافقة هذه المعاني النفسية.

فالنظم إذن عند عبد القاهر هو إدراك المعاني النحوية والملاءمة بينها وبين المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه، أو بمعنى آخر: هو إدراك المعاني النحوية، واستغلال هذا الإدراك في حسن الاختيار والتأليف (١١).

وليس المقصود بالمعاني النحوية هنا المعنى الشائع للنحو، الذي هو إعراب أواخر الكلام، ونطاق الكلام حسب القواعد الإعرابية، وإنما المقصود بقية القرائن النحوية من الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والابتداء والإخبار، فتتظر في وجود كل باب وفروقه، فتعرف لكل حال موضعها، وتجيء بها حيث ينبغي لها، وتوضع في معناها الخاص الذي يلائم المعاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه، فالاسم، أي اسم، قد تجيء به فاعلاً مرة، وقد تجيء به مفعولاً مرة أخرى، وقد تقدمه مرة ثالثة، وقد تؤخره مرة رابعة، لأنه يدل على معنى نفسي خاص في نظم الكلام وتركيبه في كل حالة، فهناك فوارق - مثلاً - بين أن تقول: زيد ينطلق وينطلق زيد، وزيد المنطلق، والمنطلق زيد... وهناك فوارق في وجود الشرط والجزاء - مثلاً - بين أن تقول: إن تخرج أخرج، وإن خرجتْ خرجتْ، وإن تخرج فأنا خارج... وكذلك الأمر في الحال، وفي الفاعل والمفعول.. إلخ.

إذن لكي يتحقق النَّظَمُ لا يكتفي بالإدراك الوعي للمعاني النحوية، بل لابد من إدراك كيفية استغلال هذه المعاني في بناء العبارات ونسجها - فبناء العبارة ونسجها، عند عبد القاهر - يتطلب أمرين: الأول الاختيار والثاني والتأليف، أما الاختيار فيراد به اختيار الكلمة المناسبة للمعنى النفسي لدى الأديب، وهذا ينبغي إدراك أنه حتى المترادات، هناك كلمة أفضل من كلمة في سياق معين، بينما الأخرى قد تكون هي الأفضل في سياق آخر، أما التأليف فيراد به وضع كل كلمة في مكانها المناسب من العبارة وفقاً لمعناها

النحوى؛ فوضع الكلمة موضع الابداء يختلف عن وضعها موضع الاخبار، ومجيء الخبر مقدماً يختلف عن مجئه في موضعه مؤخراً، ومجيء المفعول مقدماً على الفعل والفاعل يختلف عن مجئه في موضعه بعدهما.. وهكذا.. فالعبرة بمدى وفاء الكلمة لمعاني النصية في نسج الكلام وتركيبه (١٢).

اللغويون المحدثون:

وقد حاول الباحثون - على نحو ما فعل عبد القاهر - بناء ما سماه بنظرية إسلامية للغة، تقوم على أساس أن اللغة عملية عقلية معقدة تتجلى في توخي معاني النحو بين معاني الكلمات بناء على مقتضيات العقل، لبناء تراكيب في الذهن متطابقة مع مقاصد وأغراض المتكلم، هذه التراكيب أساسها المعاني النحوية والمعاني المعجمية، حيث إن عمليات التفكير العقلية لا تتعامل مع معاني الكلمات مفردة، بل تتعامل معها عندما تكون مرتبطة بمعان النحو، هذه العمليات العلية تربط أغراض المتكلم بهذه التراكيب في داخل الذهن، ثم تربط هذه التراكيب مع شكلها الصوتي - الألفاظ - في خارج الذهن، في الفم واللسان والبلعوم (١٣).

وعلى هذا ترى هذه النظرية أن المعاني هي الأساس في تركيب الكلام، بينما تبقى الأصوات - أي الألفاظ - تابعة لهذه المعاني وخادمة لها، كما ترى هذه النظرية أن اختلاف الألسن بين البشر آية من آيات الله، قال تعالى: «وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْخَلْقَاتِ الْمُتَّنَاهِنَ وَالْمُوَلَّاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ» [الروم: ٢٢].

ويرى صاحب هذه الفكرة أن الله قد أودع في جهاز اكتساب اللغة وإناتجها قوانين أساسية لأي لغة إنسانية في كل زمان ومكان، فمعنى الكلام: الخبر والاستفهام والتعجب والأمر والتنبيه، وما إلى ذلك، كلها متوفرة لجميع

البشر. إضافة إلى ذلك فقانون الإسناد من مسند ومسند إليه هو الركيزة الأساسية في بناء الكلام الإنساني، وعملية الإسناد هذه تقوم على قواعد التعليق التي ذكرها الجرجاني. وهي قواعد فطرية وضعها الله في ذهن الإنسان، وترى أن الاسم له أهمية كبيرة في عملية الإسناد مقارنة بالأفعال والحرروف التي لا تقوم بهذا الدور، قال تعالى: «وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أتبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين» [البقرة: ٣١].

وترى هذه النظرية أن قواعد التعليق السابق الإشارة إليها تساعد على وصف الاختلاف بين اللغات، كما يرى صاحب هذه الدراسة أن النظرية الإسلامية للغة والأفكار التي استندت إليها، لها إمكانات هائلة لم تتحقق بعد، ويمكن تحقيقها إذا توفرت لها الهمم والعزائم والرغبات الصادقة (٤).

العمومية اللغوية والعمومية في لغة الجينات :

ويمكن الربط بين القوانين الأساسية لاكتساب اللغة وإنتجها في التصور الإسلامي السابق، وبين ما سماه بعض الباحثين - وهو بصدق بيان أوجه اللتقاء والافتراق بين اللغة الإنسانية ولغة الجينات - بالعمومية اللغوية (٥). فقد ثبت نظرياً، ومن خلال البحوث الميدانية للأنثروبولوجيا اللغوية، أن جميع اللغات الأساسية تشترك في خصائص عديدة، سواء على مستوى الصوتيات، أو بنية الكلمات، أو تراكيب الجمل وأنماطها. أما لغة الجينات فهي لغة عامة مشتركة بين جميع الكائنات. وهي تتسم بدرجة عالية من العمومية، حيث تستخدم نفس الأبجدية الرباعية، ونفس الكود الوراثي، أو معجم الكلمات (الكودونات)، التي تشفّر لنفس مجموعة الأحماض الأمينية.

وتقييد القراءة في سفر الإنسان أو الجينوم البشري (١٦) أن المادة الوراثية لكل الناس سواء. نحن البشر جميعاً نشارك في ٩٩,٩٪ من مادتنا الوراثية؛ فالاختلافات بين الشعوب ضئيلة جداً وهذه الفروق، وإن كانت ضئيلة جداً، موجودة وستجد من يضخم فيها من العنصريين وأنصار تميز الأجناس، وخاصة من يمتلكون العلم في زماننا؛ فمن يمتلك العلم هو صاحب القوة.

ولكن ينبغي الإحاطة بأنه رغم العمومية اللغوية والعمومية في لغة الجينات، إلا أن عمومية لغة الجينات تفوق عمومية اللغات الإنسانية، نظراً لوحدة أبجدية لغة الجينات، واختلاف أبجدية اللغات الإنسانية واختلاف معاجمها، إلا أنه يبقى أنهم يشاركان في صفة العمومية، ولا ينبغي استبعاد أن العمومية اللغوية هي نتاج العمومية في لغة الجينات... وذلك يحتاج إلى المزيد من البحث بالتعاون مع العلماء المهتمين بكشف أسرار خريطة الجينوم البشري، والعلاقة بين اللغة وبين البيولوجيا الجزيئية.

الخاصة التوليدية عند عبد القاهر :

لقد واجه اللغويون قديماً وحديثاً سؤالاً مهماً هو : كيف للغة الإنسانية المحدودة من حيث عدد الحروف والكلمات أن تولد هذه الأعداد اللانهائية من التعبير اللغوية؟ وجاءت الإجابة من قبل على يد عبد القاهر الجرجاني، في سياق حديثه عن المعاني النحوية التي هي الأساس في تشكيل النظم. فهو يرى أن النظم إنما يكون بمراقبة المعاني النحوية للكلمات وموافقتها للمعاني النفسية. فالمقصود بالمعنى النحوي هو الدور الذي تؤديه الكلمة في التركيب، واختلاف هذا الدور للكلمة الواحدة باختلاف التراكيب التي توضع فيها هذه الكلمة.

إذن فالكلمة الواحدة تتكتسب معاني كثيرة بحسب المكانة التي تأخذها في التراكيب، فإن جاءت فاعلاً يكون لها معنى، وإن جاءت مفعولاً يكون لها معنى آخر، وإن جاءت ظرفاً يكون لها معنى ثالث، وإن جاءت حالاً، أو تميزاً، أو مضافاً إليه، أو مبتدأ، أو خبراً، أو اسماءً إلن أو خبراً لكان... إلخ فإنها تعبر عن معانٍ مختلفة، وأحياناً تأتي نفس الكلمة مصاغة في صيغة معينة، كصيغة المبالغة، أو اسم الفاعل، أو الصفة المشبهة، أو اسم المفعول؛ فيختلف المعنى النحوي لها في كل حالة، وكذلك الأمر إذا جاءت على وزن فعل بفتح العين فإنها تختلف عنها هي نفسها إذا جاءت على وزن فعل بضم العين.. وهكذا وهلم جرا.

والجدير باللحظة هنا أن اختلاف وضع الكلمة في التركيب يولّد معاني نحوية كثيرة والعربية هنا من أغني لغات العالم، لكن الأجرد باللحظة هنا أيضاً هو أن إدراك الفوارق الدقيقة التي يحدثها تغيير مكانة كل كلمة في الجملة، وإدراك الوضع المناسب للكلمة بحيث تغطي المعنى النفسي المطلوب، هو الذي يحقق معنى النظم، وهو سر البلاغة في القول البليغ.

وقد عبر الإمام عبد القاهر عن هذا "التوليد النحوي" الذي يحدث نتيجة الوضع الدقيق للكلمة في الجملة أو العبارة، وقد أعطى مثالاً لذلك بقوله: "فلينظر في الخبر إلى الوجه التي تراها في قوله زيد منطلق، وزيد ينطلق، وينطلق زيد، ومنطلق زيد، وزيد المنطلق، وزيد هو المنطلق... ولننظر في الشرط والجزاء إلى الوجه التي تراها في قوله إن تخرج أخرج، وإن خرجت خرجت، وإن تخرج فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجت، وأنا إن خرجت خارج، كما يمكن النظر في الحال إلى الوجه التي تراها في قوله: جاعني زيد مسرعاً، وجاعني يسرع، وجاعني وهو مسرع، وجاعني وقد أسرع (١٧) وهكذا يتم توليد المعاني نحوية الكثيرة من الألفاظ قليلة وذلك

د/ علي أحمد مذكور
باختلاف موضع الكلمة في الجملة، وبإدراك المعاني الدقيقة للكلمة في
السياق، مما يولد المعاني النحوية المختلفة.

النحو التوليدى لدى عبد القاهر وتشومسكي :

وقد جاءت الإجابة عن السؤال السابق، وهو كيف للغة الإنسانية
المحدودة الحروف والكلمات أن تولد هذه الأعداد اللانهائية من التعبير
اللغوية؟ على لسان تشومسكي صاحب نظرية "النحو التوليدى" في العصر
الحديث، التي تتناول كيفية توليد الصيغة اللغوية المتعددة من الكلمات وأشباه
الجمل والتي تلخصها مقولته الشهيرة: اللغة هي الاستخدام الامحدود لموارد
محدودة.

ويوجه نبيل علي النظر إلى العلاقة في الخاصية التوليدية بين
البيولوجيا الجزيئية وبين اللغة، فإذا كانت اللغة تستطيع أن تولد معاني نحوية
كثيرة من مفردات وحروف قليلة، فقد أظهرت مشروع الجينوم خطأ
التقديرات السابقة لعدد جينات النص الوراثي البشري، والتي تقدر حالياً بما
لا يزيد عن ٣٥ ألف جين، إذ لابد أن يكون هذا الرقم غير دقيق، وإلا فكيف
لهذا العدد المحدود من الجينات أن يولد كل هذه البروتينات والإنتيمات
والوظائف الفسيولوجية، والخصائص البيولوجية والغرائز النفسية؟ لكن
الإجابة جاءت عن طريق نظرية النحو التوليدى التي تتناول توليد الصيغة
اللغوية المتعددة من حروف و كلمات ومقاطع محدودة.

وفي ظل ما طرحته من "التوليد النحوي" الذي بدأه عبد القاهر، وبنى
حوله تشومسكي نظريته اللغوية، لا يبدو غريباً أن يكون عنوان المحاضرة

التي ألقاها أحد علماء البيولجي في حفل منحه جائزة نوبل هو: التوليد النحوي للحياة(١٨).

ثنائية البنية اللغوية :

لقد أقام الإمام عبد القاهر نظريته في النظم على ثنائية المعاني والألفاظ، إلا أنه قد أعلى من شأن المعاني وجعلها الأساس في اختيار الألفاظ وتركيبها، حيث قال: إنه لا يتصور أن تعرف للفظ موضعًا من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ، من حيث هي ألفاظ ترتيباً ونظمًا، وإنما تتوخى الترتيب في المعاني، وتعمل الفكر هناك، فإذا تم لك ذلك اتبعتها الألفاظ وقوفت بها آثارها، وإنك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتاج إلى أن تستأنف فكرًا في ترتيب الألفاظ، بل ستتجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني وتابعة لها، ولاحقة بها، وإن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق (١٩).

على نفس النسق تقريرًا أقام شومسكي نظريته اللغوية على أساس أن منظومة اللغة ذات بنية ثنائية، ويقصد بذلك أن الجملة اللغوية لها بنية سطحية ظاهرة هي تلك التي ننطق بها (أي الألفاظ)، وبنية منطقية عميقه، وهي البنية التي تتشكل في مخ صاحب الجملة قبل النطق بها (أي المعاني المرتبة)... وعملية الإخراج الصوتي هي عملية تحول هذه البنية العميقه، أي البنية الفكرية، وقد تجسدت ألفاظاً، وأصواتاً، ونبراً وتتغيرها، وتقدمها وتأخيرها، وإظهارها، وحذفها، وإضمارها... الخ.

وهكذا نرى أن الثنائية اللغوية لدى العالمين واضحة ولكننا نرى أن عبد القاهر كان مبدعاً في تأكيده أن بنية اللغة إنما تبدأ في الذهن بالوقوف

على المعاني وترتيبها، والعلم بمواعدها في النفس، وما يستتبع ذلك من دقة الاختيار والترتيب للألفاظ المنطقية، وربما كان ذلك هو السبب في أن دي - سوسيير قد سمي الأفكار والمعاني "البنية العميقة".

لكننا - مع ذلك - نفهم من معنى "النظم" أن عبد القاهر قد جعل الثانية تتلاشى في عنصر ثالث هو النظم، وجعل البلاغة كلاماً متكاملاً من المعنى واللفظ معاً، وبما أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء، فالنظم - إذن - عنصر ثالث، فالثانية اللغوية قد تحولت على يديه إلى ثلاثة (٢٠).

دي سوسيير والبنيوية :

جاء اللغوي السويسري فردينان دي سوسيير في بداية القرن العشرين ليؤكد ما قاله عبد القاهر من قبل ثمانية قرون؛ فاللغة في رأيه "نظام" من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة، فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص؛ فتحت ظاهر سطحها، ترقد بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات؛ نسق معرفي من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ؛ وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات؛ وبين المعنى والسياق؛ وبين أصل اللفظ ومشتقاته؛ وبين تنعيم الكلام ونهاية المتكلم.. وهلم جرا. وهذه العلاقات في طبيعتها ليست علاقات اعتباطية عشوائية، بل يحكمها عدد من المبادئ العامة التي تشتراك فيها جميع اللغات، كما سيق القول.

لقد قامت البنوية لدى دي سوسيير على ثنائية الرمز ومدلوله، ليمهد بهذه الثنائية للقاء اللغة مع المعلومانية وجواهرها الثنائي المعروف.

ولما كانت اللغة هي "سندريللا" (٢١) العلوم ورابطة العقد في خريطة المعرفة الإنسانية، فقد امتدت البنوية إلى مجالات معرفية أخرى، وكان أن طبقت في مجالات علم النفس، ونقد الأدب والشعر، والتنظيمات السياسية والاجتماعية، وقد يكون من المناسب في هذا المجال القول بأن عبد القاهر كان أول من وضع أساساً علمياً لنقد الأدب والشعر، وهي تلك التي أشار إليها في نظريته للنظم التي سبقت الإشارة إليها.

وتقوم البنوية لدى دي سوسيير على ركيزتين: الأولى وجود علاقة عضوية بين الرمز اللغوي ومعناه، والثانية ضرورة الفصل في التحليل البنوي بين الموضوع، وبين وجهة النظر الذاتية للشخص القائم بعملية التحليل؛ وذلك ضمناً للموضوعية في التحليل، سواء كان موضوع التحليل موضوعاً أدبياً أو أسطورة أو تنظيمياً اجتماعياً.

العولمة تستخدم التفكيكية في هجومها الحالي :

تختلف التفكيكية مع التوجيهين السابقين؛ فالرمز اللغوي أو اللفظ لا يحيل إلى معنى بعينه، كما في البنوية، بل يحيل إلى رمز آخر، والرمز الآخر يحيل إلى رمز آخر.. وهكذا تسلم الرموز بعضها إلى بعض بطريقة يستحيل معها الوصول إلى معنى نهائي، فالمعنى - وبالتالي - مرجاً دوماً.. ليظل الكاتب أو القارئ يدور في حلقة مفرغة يستحيل معها الوصول إلى معنى نهائي (٢٢).

وبناء على هذا الإرجاء والاستحالة في الوصول إلى المعنى، أطلقت التفكيكية حرية قراءة النصوص.. حتى النصوص المقدسة، فهناك عدد لا نهائي من القراءات المحتملة لكل نص، وفقاً لخلفية القارئ وهدفه من وراء

القراءة، وعلى هذا الأساس جاءت نظرية القراءة التي أسسها جاك دريدا، والذي استحدث منهجاً لتفكيك النص المكتوب، والكشف عن تناقضاته الكامنة، وثغرات فكر مؤلفة، ومناوراته اللغوية (٢٣).

والآن تستخدم العولمة الأسلوب التفكيكي في هجومها على الثقافات الأخرى، وخاصة الثقافة العربية الإسلامية، بقصد تقطيع أوصالها، وعزل ثوابتها عن متغيراتها، ثم إعادة بنائها على نحو جديد لخدمة أغراض المعلومين !.

البنيوية وتدريس النحو :

ما دور النحو في الحفاظ على اللغة؟ وكيف يدرس وفقاً لهذه النظرية؟

إن المدخل في تدريس اللغة - وفقاً لهذه النظرية - هو شرح النظام النحوي والصرفي (البنية العميقية) ثم الانطلاق من هذه المعانى النحوية وقواعدها إلى المهارات اللغوية الأخرى والتطبيق عليها، من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة والشواهد والنصوص .. إلخ وهو ما نسميه حالياً بالطريقة "القياسية" في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وطريقة "النحو والترجمة" في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

لقد ظن البعض أن الطريقة القياسية تعود إلى عصر النهضة في البلاد الأوروبية، كأثر من آثار الممارسة في اللغتين اليونانية واللاتينية. لكن التاريخ يروي لنا أن هذه الطريقة عميقية في ممارسة تعليم اللغة في التاريخ العربي الإسلامي، خاصة في كتاب سيبويه، وكتب ابن عقيل، وشذور

الذهب، والأشموني وغيرها من الكتب التي تبعت الطريقة القياسية في تعليم العربية لأنبائها وطريقة النحو والترجمة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

والطريقة القياسية هي إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول. والفكر في القياس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية بناء على القاعدة؛ فقد أدى هذا إلى الحذف، والتقدير، والتأويل، واختلاف الآراء في المسألة الواحدة، لكن المشكلة أن تدريس النحو صار غاية في ذاته لدى المتأخرین؛ حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير، بصرف النظر عن الممارسة اللغوية الصحيحة!

وتقوم طريقة النحو والترجمة في التدريس على شرح القواعد والانطلاق منها إلى تعليم قراءة النصوص العربية وترجمتها إلى اللغات الأم أو اللغات المحلية، وقد اعتمد على هذه الطريقة في تعليم العربية في جنوب شرق آسيا، وفي أفريقيا، حيث كان الطلاب يحفظون سور القرآن، وشرح لهم الألفاظ والمعاني، ثم تشرح القواعد التي تساعد على فهم التراكيب، ثم يدرّبون على قراءة النصوص وكتابتها وترجمتها إلى اللغات المحلية.

ومن أهم منطلقات هذه النظرية في تدريس اللغة ما يأتي:

١- اللغة نظام من القواعد النحوية التي لا بد من فهمها كشرط لممارسة اللغة على نحو صحيح.

٢- اللغة نشاط ذهني، وتتدريب عقلي، يشتمل على تعلم نظام اللغة، وتذكر قواعدها، والتعرّيق بين المعاني النحوية، ثم القياس عليها من الأمثلة والنصوص.

- ٣- نظام اللغة وقواعدها النحوية والصرفية هو الإطار المرجعي لتعليمها وتعلمها.
- ٤- سيطرة الدارسين وفقاً لهذه النظرية يكون على مهارات القراءة والكتابة قبل الاستماع والكلام.

طرائق التدريس وفقاً للنظرية البنوية :

- الطرائق المتبعة في تدريس العربية وفقاً للنظرية البنوية كالطريقة القياسية وطريقة النحو والترجمة، تسير غالباً على النحو الآتي:
- ١- يلم الدارس بقواعد اللغة العربية ويتعرف على أصواتها وقواعدها وخصائصها أولاً.
- ٢- تقدم القواعد النحوية حسب الترتيب المنطقي لها، ثم يتم القياس عليها عن طريق الشواهد والنصوص البلاغية.
- ٣- تقدم الأمثلة والنصوص والتركيب حسب ما يقتضيه نظام اللغة وقواعدها؛ فالآفاظ تتبع المعاني النحوية والطلاب - بمساعدة المعلم - يردون الفروع إلى الأصول ويطبقون القواعد على النصوص.
- ٤- ضبط النصوص والأمثلة والشواهد مرتبط بمعرفة النظام اللغوي والقواعد النحوية والصرفية.
- ٥- "إذن فتيمية قدرات الطالب العقلية هدف أساسى من أهداف هذه الطريقة حتى يستطيع مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها غير المتوقعة، من هنا يتدرّب الطالب كثيراً على القياس النحوي، وعلى استقراء القاعدة النحوية" في الأمثلة والشواهد والنصوص البلاغية(٢٤).

النظريّة السلوكيّة :

أرى أن النظريّة السلوكيّة لم تبدأ حديثاً مع السلوكيّين في القرن العشرين وإنما تمتد جذورها عبر التاريخ إلى العلامة ابن خلدون المتوفى سنة ٧٢٧هـ، وإلى نظريته المسمى "المملكة اللسانية".

نقوم نظريّة الملكة اللسانية عند ابن خلدون على أساس ثلاثة :

أولها : أن "السمع أبو الملوك اللسانية" (٢٥).

ثانياً: أن اللغة هي "عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة " فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكرة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان" (٢٦).
ثالثاً: أن تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو، الذي هو علم صناعة الإعراب.

أما السلوكيون المحدثون فقد تمثلت آرائهم في كتاب "السلوك اللغوي" الذي أصدره عالم النفس السلوكي المشهور سكفر عام ١٩٥٧م، فقد لجأ السلوكيون في محاولتهم تفسير السلوك اللغوي إلى العوامل الخارجية التي تؤثر فيه، فالسلوك اللغوي في نظرتهم عبارة عن مثير واستجابة.

وقد شن تشومسكي هجوماً عنيفاً في مقالة له عام ١٩٥٩ ينتقد فيها كتاب سكفر سالف الذكر ورؤيته السطحية لسلوك اللغوي، وبعد السنتين انقل الاهتمام إلى المتعلم ذاته باعتباره عاملًا أساسياً وفاعلاً في عملية تعلم اللغة، ومن ثم بدأ التركيز على المتعلم وحاجاته والأغراض التي يتعلم اللغة من أجلها.

كيف يكتسب الإنسان اللغة؟

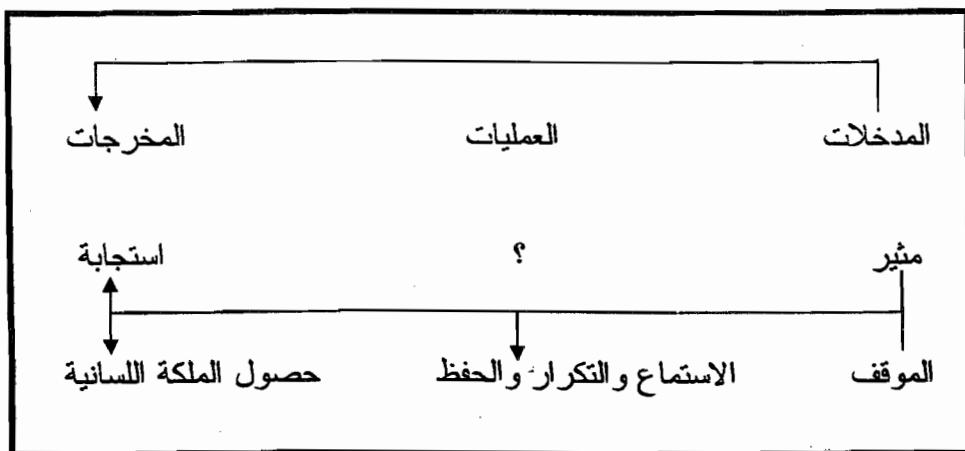
ولكن كيف يكتسب الإنسان اللغة؟ سؤال طرح كثيرا دون إجابة شافية في معظم الحالات. نحن ندرك المدخلات إلى الموقف التعليمي؛ لأن هذا نصنعه بأيدينا. ونحن قادرون على قياس المخرجات عن طريق أساليب القياس المختلفة. لكننا لا ندرِّي حتى الآن ماذا يحدث داخل العمليات، أي داخل المخ الإنساني، هذه المعجزة المحيرة، صنع الله الذي أحسن كل شيء.

سكنر والسلوكيون:

للإجابة على السؤال الذي بدأنا به هذا الحديث، وهو كيف يكتسب الصغار اللغة الأم؟ على نفس النمط تقريباً الذي قال به ابن خلدون استحالات اللغة في نظر سكنر تقريباً الذي قال به ابن خلدون، صاحب النزعة السلوكية المحضة في علم النفس المعرفي إلى نظام لاكتساب العادات. فهي نوع من أنواع السلوك الشفاهي لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك الأخرى، التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة، والتجربة، والمحاولة والخطأ. وبذلك تحولت اللغة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعي الشفاهي! كما رأينا عند ابن خلدون.

وبهذا التفسير حاول سكنر أن يخضع اللغة قسراً لثنائية المثير والاستجابة. أي أن اللغة مدخلات ومخرجات. وأغفل بذلك جوهر القضية، حيث يمكن السر اللغوي، أي العمليات التي تحدث بين المثير والاستجابة. باختصار لقد افترض سكنر عدم وجود علاقة أو وسيط بين المثير والاستجابة، وربط بين المثير ورد الفعل مباشرة دون اعتبار لما يحدث بينهما داخل المخ الإنساني (٢٧). وذلك خلافاً لفهم البنائي الذي يفترض

وجود بنية عميقة داخل المخ البشري لمعالجة المعلومات اللغوية وغير اللغوية. وبذلك وضعت البنوية أساس علم النفس المعرفي.



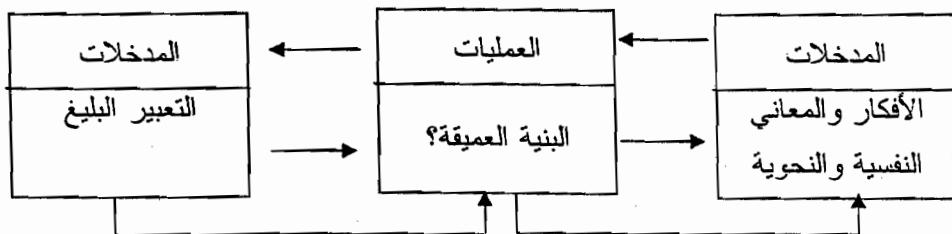
اكتساب اللغة: نموذج ابن خلدون وسكنر

فلو أخضعنا هذا النموذج لمفهوم النظم المكون من مدخلات وعمليات، ومخرجات، فإننا نجد أن نموذج سكنر قد فاز فوق العمليات ولم يعترف بوجودها أصلًا. أما ابن خلدون فقد حاول وصف ما يحدث داخل النفس نتيجة الحفظ والتكرار فقال: "إن الملائكة لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقوم أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فت تكون حالاً. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة. ثم يزداد التكرار فت تكون ملكة أي صفة راسخة".

وعلى العكس من ذلك، فقد تأثر كل من دي سوسير وتشومسكي بافتراض كانط وجود قدرة ذاتية كامنة في العقل الإنساني، أو "غريزة" لغوية تتوارثها أجيال البشر أو بنية عميقة قوامها نسق معرفي كامن في العقل يربط بين المدخلات والمخرجات.

وفي غياب البحث العلمي التطبيقي لإثبات صحة هذه الفرضية لجأ تشومسكي إلى التجريد الفلسفى لإثبات وجود هذه الغريزة لكي يفسر الكيفية

التي يكتسب بها الأطفال لغتهم الأم، وذلك بتطويع هذه الغريزة للمطالب الخاصة للبيئة اللغوية التي ينشأون فيها.... وهكذا استحالات اللغة وفقاً لهذا النموذج الافتراضي إلى غريزة بشرية أو إنسانية عامة، مثلها مثل غيرها من الغرائز التي يشترك فيها الناس جميعاً على اختلاف أجناسهم ولغاتهم وبينائهم الاجتماعية.



اكتساب اللغة: نموذج عبد القاهر ودي سوسير وتشومسكي وفي إطار المنحى المعرفي، طرح تشومسكي مجموعة من الأسئلة المحورية التي تحتاج إلى جهود علم النفس المعرفي، ومن أهم هذه الأسئلة ما يأتي:

- ١- ما هذا النسق المعرفي أو البنية العميقه، وماذا بداخل عقل الإنسان من معارف لغوية؟
- ٢- كيف ينشأ هذا النسق. أو بمعنى آخر كيف يكتسب الأطفال اللغة الأم؟
- ٣- كيف توظف هذه المعرفة في الاستماع والفهم، وفي النطق والحديث، وفي التعرف على الرموز في القراءة والفهم؟
- ٤- وما السر وراء الخاصية الإبداعية للغة التي تجعلها قادرة على توليد عدد لا نهائي من التعبيرات النحوية واللغوية؟ (٢٨)

لقد افترض علم النفس من علم اللغة هذا التوجه البنوي التوليدي، بافتراض وجود بنية عميقه داخل المخ البشري، لمعالجة المعلومات اللغوية وغير اللغوية. ويتوقع أن تتخذ هذه البنية العميقه أو آليات الذهن اللغوي

مدخلاً لفهم طبيعة عمل طاقات الإدراك الأخرى كالإدراك السمعي، والإدراك البصري، والحدس، والبصيرة النافذة، والقدرة على التخييل، وحسن التوقع... إلخ.

لذلك يأمل علماء النفس (السيكولوجي) وعلماء دراسة وظائف الأعضاء (الفيزيولوجي) أن يؤدي كشف النقاب عن النشاط اللغوي لمخ الإنسان (أي العمليات) ولو جزئياً إلى إلقاء الضوء على السر الذي أودعه الله في هذه المعجزة المستعصية على الفهم... أي المخ البشري.

طريقة تربية الملكة اللسانية:

قد يكون من المناسب أن نعيد طرح سؤال تشومسكي: كيف يتعلم الطفل اللغة؟ وكيف ينشأ هذا النسق المعرفي؟ أو كيف تبني هذه الغريزة أو الملكة؟

يقول العلامة ابن خلدون: "السمع أو الملائكة اللسانية". وهذا يعني أن بناء الغريزة والملائكة اللغوية يبدأ بالاستماع الجيد إلى النصوص الجميلة.

اللغة ملكة:

سبق أن قلنا إن دي سوسير وتشومسكي قد خالفا سكتراً الذي اخترع العملية المعرفية في المثير والاستجابة - بإقرار أن هناك بنية معرفية عميقة في مرحلة العمليات، هي التي تربط بين المثيرات اللغوية وبين الاستجابات أو ردود الأفعال، وقد است الحالت هذه البنية العميقة، عن طريق التجريد الفلسفي، إلى "غريزة بشرية"، أو "ملائكة إنسانية" موجودة لدى كل البشر، وأن المخ الإنساني يقوم ببناء هذه الغريزة أو الملكة على نحو ما لم يستطع أحد تفسيره حتى الآن.

وهذا نصل إلى ابن خلدون الذي قدم لنا في بداية القرن الثامن الهجري نظريته في بناء الملكة السانية، والذي يرى أن أهداف تعلم اللغة لا تتحقق إلا إذا اكتسب المتعلم "ملكة اللغة".

فاللغة في المتعارف - كما يقول ابن خلدون - هي "عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك "العبارة" فعل لساني. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها "وهو اللسان".

ت تكون الملكة بالاستماع:

يقول ابن خلدون "المتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبائهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم.. فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدthem، وهذا تصير الألسن واللغات من جيل إلى جيل"، وأبرز مثال على ذلك أن أبناءنا يتعلمون اللهجات العامية ويستخدمونها مثلاً تماماً بدون منهج أو معلم.

إذن، فالملكه السانية التي كان يتمتع بها العرب قديماً لم تكن جبلة وطبعاً، وإنما حصلت لمن حصلت له نتيجة للعرف والعادة، والمعايشة المستمرة للنطق الفصيح في بيئه الفرد اللغوية. فالمملكة الصحيحة تتكون بتكرار الاستماع إلى اللغة الفصيحة، وممارستها كلاماً وتحدى.

كيف فسدت الملكة؟

كيف فسدت "الملكه"؟ يقول ابن خلدون: "فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل صار يسمع في

العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده... ويسمع كيفيات العرب أيضاً، فاختلط عليه الأمر، وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملقة (ثانية) وكانت ناقصة عن الأولى. وهذا هو معنى فساد اللسان العربي. ولهذا كانت لغة قريش أفسح اللغات العربية وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم". ولذلك كان أهل صناعة العربية يتحجون بها. لكن فساد اللسان العربي استمر في عصر ابن خلدون، وازداد فساداً واضطرباً مع تقدم الزمن حتى عصرنا الحاضر.

كيف وضع النحو أو علم صناعة الإعراب؟

يقول ابن خلدون: "لما جاء الإسلام وفارقوا (أي المسلمين) الحجاز طلب الملك الذي كان في الأمم والدول، وخلطوا العجم، تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمستعربين - والسمع أبو الملكات اللسانية - ففسدت بما ألقى إليها مما يغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السمع. وخشي أهل العلوم منهم أن تقصد تلك الملكة رأساً، ويطول العهد بها، فينغلق القرآن والحديث على الفهوم، فاستبطوا من مخاري كلامهم قوانين لتلك الملكة مطردة، شبه الكلمات والقواعد يقيسون عليها سائر أنواع الكلام، ويلحقون الأشباه بالأشباء، مثل أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب، والمبتدأ مرفوع. ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميتها إعراباً. وتسمية الموجب لذلك التغيير عاماً، وأمثال ذلك. وصارت كلها اصطلاحات خاصة بهم. فقيدوها بالكتاب وجعلوها صناعة لهم مخصوصة، واصطلحوا على تسميتها بعلم النحو. وأول من كتب فيها أبو الأسود الدوري من بنى كانانة. ويقال بإشارة من علي رضي الله عنه. إلى أن انتهت إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي أيام الرشيد. فهذب الصناعة، وكمل

أبوابها. وأخذ عنه سيبويه، فكمل تقاريعها واستكثر من أدلتها وشهادتها، ووضع فيها كتابه المشهور، الذي صار إماماً لكل ما كتب فيها من بعد.

تربيـة المـلكـة لا يـحـتـاج إـلـى النـحـو:

ثم يدخل ابن خلدون إلى جوهر المشكلة، ويتحدث عن صلة النحو بهذه الملكة اللسانية، فيقول عن صناعة العربية وقوانين الإعراب إنها: "علم بكيفية لا نفس كيفية" ثم يشرح الفكرة بالتفريق بين "الملكة" و"قوانين الملكة"، أي بين العلم النظري، والممارسة العملية، ويقدم تمثيلاً لذلك بمن يجيد "علم الخياطة" ولا يمارسها عملاً، أو من يجيد "علم التجارة" ولا يقدر على ممارستها. فإذا سأله عنها شرحها لك خطوة خطوة، ولو طالبته بتتفيد ما شرح أو شيء منه لم يحكمه. ويؤكد ابن خلدون رأيه هذا بتمثيل آخر أقرب إلى واقع القضية وهي العلاقة بين النحو والملكة اللسانية فيقول: إن كثيراً من درسوا النحو وتعلموا أصوله وفروعه وأفنتوا عمرهم في البحث عن مسائله ومشاكله ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية، لا يستطيعون التعبير اللغوي الصحيح. بينما كثير من الكتاب والشعراء من أجادوا هذه الملكة يعبرون بما يريدون بطلاقة وسلامة وإن لم يتعلموا النحو وقضاياها.

يوضح ابن خلدون هذه القضية في فصل في المقدمة بعنوان: "فصل في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم" والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهي علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً، ولا يحكمها عملاً. مثل أن يقول بصير بالخياطة غير محكم لملكتها - في التعبير عن بعض أنواعها -

الخيانة هي أن يدخل الخيط في خرت الإبرة، ثم يغزّها فيلفق الشوب مجتمعين، ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردها إلى حيث ابتدأت ويخرجها... إلخ، وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يحكم منه شيئاً. وكذا لو سئل عالم بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة، وتمسك بطرفه، وأخر قبالتك ممسك بطرفه الآخر وتعاقبانيه بينكما... إلخ، وهو إن طولب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه.

"وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب، إنما هو علم بكيفية العمل (وليس العمل نفسه). وكذلك تجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحبيتين علمًا بذلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه، أو ذي مودته، أو شركوي ظلامة، أو قصداً من قصوده، أخطأ فيها عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي، وكذلك تجد كثيراً من يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنان من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المفعول من المجرور ولا شيئاً من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنّة عنها بالجملة. (٢٩).

إذن فكيف تربى الملكة اللغوية في رأي ابن خلدون؟

لكن المتعلم العربية الآن - كما كان الأمر في عهد ابن خلدون - لا يملك هذا المناخ اللغوي الصافي، وذلك المشرب العنيد المتاح الذي كان ميسوراً لأجيال العرب قبل تسرّب اللكنة وحدوث الخلط والاضطراب في اللسان العربي. بل العكس هو الصحيح. إذ يحيط به من كل جانب ما يدفعه

دفعاً عن صحة اللغة وجمالها اجتماعياً وثقافياً: استماعاً، وقراءة، وكتابة. ولم يعد في متداول يده ذلك النموذج المثالي الطبع الأصيل الذي يلفته له المجتمع فيحاكيه ويحتذيه دون تعمد! إذا كان هذا هو حال المجتمع عموماً، فماذا نعمل على مستوى المناهج الدراسية على وجه الخصوص؟

يرى ابن خلدون أنه بعد أن انتهى العهد الذي كان فيه تربية الملكة اللسانية طبعاً وسليقة، فإنه لابد من اصطناع المناخ اللغوي اصطناعاً متعمداً، واتخاذ الوسائل التي توصل إلى إجاده الملكة اللسانية. فيقول: "وجه التعليم من يبتغى هذه الملكة ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (العرب) القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومما يحيط بهن من فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من شأنها بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصف بعد ذلك في التعبير بما في ضميره على حسب عبارتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخاً، وقوة...."

ثم يربط بين كثرة المحفوظ والاستعمال وبين قوة التعبير بلاغة ونقداً، فيقول: "وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً، ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مصر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا يجب أن يكون تعلمها، والله يهدي من يشاء بفضله وكرمه". (٣٠)

تكوين العادات الملغوية:

يقول ابن خلدون: "إن الملوك لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقوم أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار ف تكون ملكة أي صفة راسخة." (٣١) كما يرى أن النصوص المختارة للدراسة والحفظ يجب أن تثبت في ثناياها مسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية، ويؤكد أن الملكة لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، "فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم".

لا قيمة لقواعد الإعراب وحدها:

إذن فتربيّة الملكة لا يتوقف على حفظ القواعد ومعرفة الإعراب وأواخر الكلم. فابن خلدون نفسه يقرر أن الإعراب قد فقد من اللغة العربية في عهده. وأن فقدان هذا الإعراب لم يهدم أداء اللغة لمعناها الصحيح البليغ. بل يمكن أن يعوض عنه بما أسماه "قرائن الكلام".

كما يقرر أن اللغة العربية على عهده "لم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعين الفاعل من المفعول. فاعتراضوا عنها بالتقديم والتأخير وبغيرائق تدل على خصوصيات المقاصد. لأن الألفاظ بأعيانها دالة على المعاني بأعيانها. ويبقى ما تقتضيه، ويسمى "بساط الحال" محتاجاً إلى ما يدل عليه. وكل معنى لابد أن تكتبه أحوال تخصه. فيجب أن تعتبر تلك الأحوال في تأدية المقصود، لأنها صفاتة. وتلك الأحوال في جميع الألسن أكثر ما يدل عليهما بالألفاظ تخصها بالوضع. وأما في اللسان العربي، فإنما يدل عليها بأحوال

وكييفيات في تركيب الألفاظ وتأليفها من تقديم وتأخير أو حذف أو حركة إعراب، وقد يدل عليها بالحروف غير المستقلة".

ويؤكد ابن خلدون أن البلاغة والبيان كانت ما تزال ديوان العرب ومذهبهم في عهده. وأنه لا يجب الالتفات "إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب الفاسدة مداركهم عن التحقيق. حيث يزعمون أن البلاغة لهذا العهد (عهد ابن خلدون) ذهبت. وأن اللسان العربي فسد اعتباراً بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه. وهي مقالة دسها التشيع في طباعهم، وألقاها القصور في أفتنتهم". (٣٢)

ما يستفاد من النصوص السابقة:

من العرض السابق لتصور ابن خلدون في تربية الملكة اللسانية يمكن استنباط ما يأتي:

أولاً: لقد قرر ابن خلدون فكرته، وهي أن تربية الملكة اللسانية لا يضرها عدم حفظ القواعد النحوية، وفقدان الإعراب، إذ تغفي عنه القراءن، وهي فكرة جريئة، لم يجرؤ أحد قبله أو بعده على القول بها على هذا النحو المتكامل. فهو - إذن - يرى أن فقدان الإعراب من لغات الأمصار في عهده - وكما هو الحال في لغتنا الآن - ليس بضائق لها، ما دامت تؤدي مهمتها في الفهم والإفهام وتوضيح المراد.

ثانياً: قدم ابن خلدون تصوّره في إطار نظرته الاجتماعية للغة على أنها "ملكة" تكتسب بالتعليم والمران والدرية، وما دامت هذه "الملكة" قد تحققت للمستخدمين للغة في الأمصار في عهده، فإنها تكون صحيحة بلغة بدون الإعراب، إذ فيها من القراءن ما يغفي عنه.

ثالثاً: يرى ابن خلدون أن تربية "الملكة اللسانية" يمكن أن يستغني عن حفظ القواعد والعلامات الإعرابية في أداء المعنى، بما أسماه "القرائن الدالة على خصوصيات المقاصد" كالتفيد والتأخير، والحذف، والحروف غير المستقلة.

رابعاً: إن تربية "الملكة اللسانية" لا تتم إلا من خلال حفظ النصوص الأصلية الراقية والشواهد الحية المتطرورة "على قدر المحفوظ، وكثرة الاستعمال، تكون جودة المصنوع نظماً ونثراً، وهذا ينبغي أن يكون تعلمها".

خامساً: أن يتم تناول النصوص كما تنطق فعلاً، وأن تتم دراستها من حيث مستوى الأصوات، والحروف، وبنية الكلمة، والتركيب والدلالة، فهذا هو المفهوم الحديث للنحو.

سادساً: إن "الملكة اللسانية" لا تربى من خلال نصوص تحفظ دون فهم، فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم.

تحويل فكرة ابن خلدون إلى منهج وطريقة متكاملين:

إن تربية "الملكة اللسانية" وفقاً لنظرية ابن خلدون، يمكن أن تتم من خلال تطبيق أسلوب في تخطيط المنهج، وتنفيذ، وتنقيمه، ومتابعة، على النحو التالي:

النظرية السلوكية في التدريس:

أثرت النظرية السلوكية ببعديها القديم والحديث في المداخل التي اتبعت في تدريس اللغات الأم عموماً، وفي تدريس اللغات الثانية على وجه

د/ علي أحمد مذكر

الخصوص. حيث نرى التأثير واضحًا فيما يسمى "الطريقة المباشرة"، والطريقة "السمعية الشفوية" في تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

* فالنظرية السلوكية ترى أن عملية تعلم اللغة عبارة عن استقبال مثير، وإصدار استجابة. وأن تعزيز استجابات معينة يؤدي إلى تكرارها حتى تتكون العادات اللغوية على حد تعبير سكرن وأنصاره، أو حتى تكون الملكة على حد تعبير ابن خلدون.

* اللغة نظام صوتي كلامي، وليس كتابة. والإنسان يتعلم اللغة بدءاً بالاستماع إليها، ثم نطق أصواتها قبل التعرض لشكلها المكتوب. فالفرد يتعلم اللغة بدءاً بالاستماع فالكلام، ثم القراءة فالكتابة.

* تعلم اللغة يبدأ بالمحاكاة، والتذكرة، والحفظ، واكتساب العادات بمثيل اكتساب العادات الاجتماعية عن طريق التدريب والتعزيز.

* تعلم اللغة هو تعلم "النفس كيفية" أو لا وليس "العلم بكيفية" أولاً، حسب تعبير ابن خلدون. أو هو "تعليم اللغة" وليس "عن اللغة"، حسب التعبير السلوكي الحديث. ولذلك يجب تدريب المتعلم على الممارسة اللغوية وليس على تعلم القواعد.

* تعلم اللغة مستغن عن تعلم النحو الذي هو معرفة أواخر الكلم، في عبارة ابن خلدون. وهو أمر يمكن أن يؤجل إلى المستويات العليا أو المتخصصة في دراسة اللغة. فالفرد يمكن أن يتعلم اللغة الثانية بالمحاكاة كما يتعلم الطفل لغته الأم.

* الفرد يتعلم ثقافة اللغة من خلال النصوص والعبارات التي تحكي عادات الشعوب وتقاليدها وأساليب حياتها، وفنونها وآدابها وكل ما يميزها عن غيرها.

- * اللغة تعلم من خلال اللغة ذاتها، وليس من خلال لغات أخرى، فالمتعلم لابد أن يفك باللغة التي يتعلمها من خلال منهاجاً فكري ونظمها الدلالي.
- * لابد من اصطناع بيئه لغوية طبيعية؛ حيث تدرس النصوص والأمثلة والشوادر في مواقف طبيعية ترتبط بمدلولات النصوص، أو عن طريق تمثيل الأدوار، أو عن طريق تعلم الأشياء الموجودة بالفعل في البيئة التي يوجد فيها المتعلم، كما في الطريقة المباشرة لتعليم اللغات لغير الناطقين بها.
- * إن الفرد يتعلم لغته الثانية كما يتعلم الطفل لغته الأولى، أي عن طريق الربط المباشر بين الأسماء والسميات. فالاستخدام الفطري للغة في الحياة أساس التعلم.
- * يتم تعليم النحو بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات المحكمة والنصوص الجميلة التي يتم تكرار الاستماع إليها وممارستها.
- * تنمية قدرة المتعلم على المحاكاة، والنطق الصحيح، واكتساب مهارات الكلام، يفوق الاهتمام بتنمية المهارات العقلية، والقدرة على القياس والاستقراء والاستنتاج. (٣٣)

طريقة التدريس:

يتربى على المنطقات السابقة أن تسير طريقة التدريس غالباً كما يأتي:

- ١- تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم. ثم تدريسه على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه.

٢- تدريب المتعلم على عادات الاستماع الجيد، والكلام السليم، وتعزيز هذه العادات.

٣- يعلم النحو من خلال الأنماط اللغوية التي استمع إليها وتكلم بها، وليس عن طريق عزل القواعد النحوية عن النصوص الواردة بها. ولا تعلم إلا القواعد الواردة في النصوص، حتى لو حدث إغفال لبعض القواعد النحوية؛ على اعتبار أن القواعد التي لا ترد في لغة الحياة لا ضرورة لدراستها لغير المتخصصين.

النظريّة المعرفية :

تشير النظريّة المعرفية "إلى تصور نظري لتعليم اللغات.... يستند إلى الفهم الوعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها. وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحودته"(٣٤).

وهذا يعني أن يتوافق لدى المتعلم درجة من السيطرة الوعية على النظام الأساسي للغة، حتى تتمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في موافق طبيعية.

فتعلم اللغة وفقاً لهذه النظريّة هو عملية ذهنية واعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة، وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفياً(٣٥).

فالتعلم - إذن - نشاط ذهني. يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه في موافق جديدة. وهكذا نحس بمذاق النحو التحويلي التوليدي لتشومسكي في هذه النظريّة.

منطلقات هذه النظرية:

- تعتمد هذه النظرية كما يذكر رشدي طعيمة على عدة منطلقات، من أهمها ما يأتي:
- ١- اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة. وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظمها. واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سمعاها أو استخدامها.
 - ٢- إن قواعد اللغة ثابتة في نفوسنا. فقدرتنا على استعمال اللغة ليس سببه هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلي بحث، ولكن في قدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة. فقواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج، يتلقها الفرد إن تعلمتها في موقف طبيعي يمارس فيه بالفعل هذه القواعد.
 - ٣- الإنسان خاصة مزود بالقدرة على تعلم اللغات. إن تعلم اللغة صفة إنسانية. فهو موجود في الأنساق البيولوجية للإنسان. فتعلم اللغة أمر يمكن أن يحدث في أي وقت من حياة الإنسان مادام قد أخذ مكانة في موقف ذي معنى لديه.
 - ٤- إن تعلم اللغة يتضمن التفكير بها. وأن الممارسة الواقعية للغة هي تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس في مجرد التدريب الآلي عليها (٣٦).
 - ٥- تولى هذه النظرية المعرفية اهتماماً خاصاً بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد.
 - ٦- تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطاً لمارستها. وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والمعجمية بالإضافة إلى نظام القواعد النحوية.

- ٧- تعتمد هذه النظرية على عنصر الفهم، الذي يعني أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية، وليس تكراراً آلياً لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة للأسباب الحقيقة وراءها.
- ٨- الممارس للغة من خلال هذه النظرية لديه مصفاة، تمر من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها (٣٧).

دور النحو في التدريس:

- ١- يتحتم على الطالب الإمام بالنظام الصوتي والنحوي والصرفي والمعجمي كي يتمكن من ممارسة اللغة العربية وهو على وعي ببنائها.
- ٢- يسير الدرس وفق الطريقة الاستباطية، أو وفق ما يسمى "بالمنظم المقدم"، أو "المنظمات المتقدمة" التي تهدف إلى "مساعدة الطالب على تحقيق بنية معرفية تتصرف بالثبات، والوضوح، والتنظيم، وربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للطالب. وتهيئة كل الظروف الممكنة التي تجعل التعليم ذا معنى، وتسهل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية، وإيصال المفاهيم الغامضة، وربطها بالبنية المعرفية للمتعلم.
- ٣- تعتمد هذه الطريقة على أمرتين: أولهما الاعتماد على صيغ منظمة وملائمة لنفكير المتعلم عند تقديم المفاهيم المعرفية، وتقديم المفاهيم بشكل متدرج في عموميتها وشمولها، والأمر الآخر، ربط المادة التعليمية بحياة المتعلم، أي تقديمها من خلال ما هو مفيد عنده (٣٨).
- ٤- تقدم النصوص في مواقف ذات معنى لدى المتعلم، ويحتوي على المفاهيم المراد شرحها. عن طريق شرح هذه النصوص يتم عرض هذه المفاهيم

والقواعد، وتوضيح أبعاد النظام اللغوي للغة العربية. ثم يأتي التطبيق في مواقف تشمل على نصوص وحوارات وألعاب لغوية.. إلخ.

٥- إن الهدف ليس هو حصر المواقف التي يمكن أن يمر بها الطالب ثم التدريب عليها كما في النظرية السلوكية. لكن الهدف هو تدريب المتعلم على الاستخدام الوعي للقاعدة في مواقف جديدة يصعب توقعها أو التنبؤ بها أو حصرها. وهنا تلقي النظرية المعرفية مع نظرية النظم ونظرية النحو التوليدية؛ حيث يتم تطبيق القاعدة الواحدة في مواقف غير محدودة وغير متوقعة. وهنا يكون القياس والتحويل والابتكار.

٦- التركيز في التدريس وفقاً لهذه النظرية على تنمية القدرة الذهنية عند الطالب، وتدريبه على قواعد الاستنتاج والاستقراء وعلى مبادئ التعلم والتطبيق من خلال شرح مفصل للقواعد وتفسيرها حتى تتضح في ذهن المتعلم. فالتعلم الوعي لقواعد اللغة شرط أساسي لممارستها. وفهم القواعد لابد أن يسبق التطبيق عليها.

٧- بما أن التعليم في هذه النظرية يبدأ بالفهم الوعي للمفاهيم النحوية فالممارسة عليها، فإن الكتب المقررة على الطالب تسير على أساس المنهج الاستباطي أو القياسي، الذي يبدأ بعرض المفاهيم ثم التدريب عليها.

٨- الدرس يبدأ بعرض مادة جديدة، وتمرينات عليها، ثم أنشطة لغوية تطبيقية.

٩- كل المهارات تعلم في وقت واحد. تبدأ بعرض المادة المراد تعلمها، ثم الاستماع إلى النص أو الموقف الاتصالي، والتدريب على استنتاج ما فيه من مفاهيم، ثم تطبيق هذه المفاهيم على مواقف جديدة مناسبة لنوعية المتعلمين.

طريقة التدريس وموقع النحو فيها:

نعرض فيما يلي طريقة مقترحة تقوم على أساس الاستفادة من مميزات النظريات البنوية، والسلوكية، والمعرفية. وتكون من ثلاث مراحل: التخطيط، والتنفيذ، والتابعة.

أولاً: مرحلة التخطيط: يتم تحديد القواعد النحوية المقررة لفئة المتعلمين حسب الهدف من التعلم، وحسب نوعية الدارسين وخبراتهم السابقة، وبما ينسق مع منطق النظام في اللغة العربية. يتم اختيار النصوص الجميلة المناسبة، والتي تنسق مع حركة الحياة وثقافة اللغة العربية. ويتم الرابط بين هذين على اعتبار أن تعلم القواعد المقررة سيتم استباطاً واستئنافاً واستقراء من خلال هذه النصوص.

ثانياً: التنفيذ: يتم تناول النصوص المناسبة - لكل مرحلة أو لكل صفات دراسي - بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم، واستباط القواعد المقررة، من خلال الإجراءات الآتية:

- ١- الاستماع إلى النص منطوقاً نطقاً جيداً ممثلاً للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسية، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.

- ٢- التدريب على قراءة النص قراءة جهيرية، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها وبناؤها.

- ٣- الوقوف على نظام اللغة وقوانين الإعراب المناسبة لهذه المرحلة أو لهذا الصنف كما هي موجودة في النص مع التركيز على أسس الاستنتاج وقواعد الاستقراء، وقواعد التعميم لنظام اللغة، ومجالات التطبيق.

- ٤- قراءة النص قراءة صامتة، دفعه واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعه فكرة رئيسية، ثم تناوله بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.
- ٥- الوقف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص وقواعد ذلك.
- ٦- حفظ النص حفظاً جيداً (إن كان من القرآن أو السنة أو الأدب شعره ونشره)، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيفتسبس منه، ويتسجع على منواله في كلامه وكتابته.
- ٧- التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته والقراءة حوله.
- ثالثاً: التقويم والمتابعة، ويتم في خطوتين: الأولى وتمثل في تقويم تعبير التلاميذ وفقاً للمعايير التالية:
- أ- سلامة النطق والإلقاء.
 - ب- سلامة الكتابة ووضوح الخط.
 - ج- سلامة الأسلوب (كل ما يتصل بال نحو والصرف).
 - د- سلامة المعاني.
 - هـ- تكامل المعاني.
 - و- منطقية العرض.
 - ز- جمال المعنى والمبني.

الخطوة الثانية: وتمثل في معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة في تعبير التلاميذ من حيث المبني والمعنى أثناء التدريس وفيما يلي ذلك من دروس. وهنا يجب ملاحظة عدة أمور مهمة:

- ١- أنه يجب التعرض لبعض قضايا النحو ذات الأهمية للدارسين من خلال إطار لغوي متكامل، سواء كانت قضايا متصلة بالأصوات ودلالة الألفاظ والتراكيب أو كانت متصلة ببعض الأساليب النحوية أو البلاغية.

- ٢- أنه يجب الالتفاء في المرحلة الابتدائية بدراسة مكونات الجملة العربية عامة، وكما ترد في النصوص، على أن يتم تفصيل ذلك في المراحل التالية.
- ٣- لا يخصص لكل مفهوم نحوی نص قائم بذاته، حتى لا تلوى أعناق النصوص أو تصطنع لخدمة النحو، وإنما يدرس في كل نص ما يحتويه من الأساليب النحوية والبلاغية المنشودة.
- ٤- أن يتم دراسة الأساليب النحوية كما هي منطقية في النص، دون التعرض للحذف أو التقدير أو عوامل الإعراب في مراحل التعليم العام.
- ٥- أن يحافظ المتعلم ببيئة لغوية عربية سليمة في كل جوانب المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.

المراجع

- ١- محمد حسنين زيدان "أيدهما زرياب" الشرق الأوسط، ١٩٨٤ / ٨١٢١، ص ١٣.
- ٢- نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (٢٦٥) يناير ٢٠٠١م، ص ٢٢٧.
- ٣- نبيل علي: المرجع السابق، ص ٢٣١.
- ٤- نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد (١٤٨)، شوال ١٤١٥هـ، إبريل ١٩٩٤م، ص ١٣٥.
- ٥- نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، مرجع سابق، ص ٥٥.
- ٦- رشدي طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، الجزء الأول ص ٣٩٩.
- ٧- انظر: علي أحمد مذكر: تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الشرعية الثالثة، دار الفكر العربي، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٢، ص ٢٨٧.
- ٨- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، بيروت، دار المعرفة، بدون تاريخ، ص ٤٤.
- ٩- أحمد درويش: دراسة في الأسلوب بين المعاصرة والتراص، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ص ٩٨.
- ١٠- المرجع السابق، ص ١٠٢.
- ١١- المرجع السابق، ص ١٠٤.

١٢- انظر: علي أحمد مذكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠٣م، ص ١٦٠-١٦٣.

١٣- سعود بن حميد السبيسي: " نحو نظرية إسلامية للغة" في مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، العدد الثاني، المجلد عشرة، ربیع ١٤٢١هـ، يولیو ٢٠٠٠م، ٥ .٢٠

١٤- المرجع السابق، ص ٥.

١٥- نبيل علي: "وراثة اللغة ولغة الوراثة" في الكتب وجهات نظر، القاهرة، دار الشروق، العدد (٢٧)، اپریل ٢٠٠١م، ص ٢٦.

١٦- أحمد مستجير: "الجينوم: قراءة في سفر الإنسان"، في الكتب وجهات نظر، القاهرة، دار الشروق، العدد (١٨)، يولیو ٢٠٠٠م، ص ١٤.

١٧- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص ٣٠-٢.

١٨- نبيل علي: "وراثة اللغة ولغة الوراثة" مرجع سابق، ص ٢٦.

١٩- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص ٤٤.

٢٠- علي أحمد مذكور: التربية وثقافة التكنولوجيا، مرجع سابق، ص ١٦٨.

٢١- د. روینز: موجز تاريخ علم اللغة، عالم المعرفة رقم ٢٢٧، ٢٢٧ هـ. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت

رجب ١٤١٨هـ، نوڤمبر ١٩٩٧م، ص ٣١٨-٣٢١ وانظر

أيضاً نبيل علي: "وراثة اللغة ولغة الوراثة"، مرجع سابق،

ص ٢٢.

- ٢٢ - نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية مستقبل الخطاب العربي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٢٦٥، يناير ٢٠٠١م، ص ١٦٧.
- ٢٣ - المرجع السابق، ص ١٧٧.
- ٢٤ - رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى اللغة العربية، العدد (١٨)، ص ٣٥١.
- ٢٥ - انتظر: علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، الفصل الخامس بتدريس النحو.
- ٢٦ - ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، بيروت، لبنان، دار القلم، ط١، ١٩٧٨، ص ٥٤٦.

27- Salkie, Raphael, linguistics and Politics, Unwin Hyman, Ltd. Great Britain, 1990, P. 85.

- ٢٨ - المرجع السابق، ص ١٩.
- ٢٩ - ابن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص ٥٥٨.
- ٣٠ - المرجع السابق، ص ٥٥٩.
- ٣١ - المرجع السابق، ص ٥٥٤.
- ٣٢ - محمد عبيد: في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤، ص ٥٥ وما بعدها.
- ٣٣ - رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٣٦٠.
- ٣٤ - رشدي أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص ٣٩٨.
- ٣٥ - المرجع السابق، ص ٣٩٩.
- ٣٦ - المرجع السابق، ص ٤٠١ - ٤٠٤.
- ٣٧ - المرجع السابق، ص ٤٠٧ - ٤٠٨.
- ٣٨ - زياء المنذري "فاعلية استخدام المنظم المتقدم في تحصيل النحو لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي" رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٤، ص ٦ - ٧.